A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA [*]

MARIA ALICE NOGUEIRA [**]

RESUMO: O artigo destaca as contribuições e aponta alguns limites da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Na primeira parte, são analisadas as reflexões do autor sobre a relação entre herança familiar (sobretudo, cultural) e desempenho escolar. Na segunda parte, são discutidas suas teses sobre o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.
Palavras-chave: Sociologia da Educação. Bourdieu. Família. Escola.

PIERRE BOURDIEU'S SOCIOLOGY OF EDUCATION: LIMITS AND CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: This paper emphasizes the limits and contributions of Pierre Bourdieu's Sociology of Education. In the first part, it discusses Bourdieu's reflections on the relationship between family inheritance (specially the cultural one) and school performance. In the second part, Bourdieu's theses about the role of school in the reproduction and legitimation of social inequalities are analized.

Key-words: Sociology of Education. Bourdieu. Family. School.

* Professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). *E-mail*: cmmn@uol.com.br

** Professora adjunta da FAE/UFMG. *E-mail*: malicen@terra.com.br

É difícil fazer um balanço equilibrado das contribuições e dos limites da obra de Bourdieu no campo da Sociologia da Educação. A própria grandiosidade do empreendimento bourdieusiano parece conduzir a posições radicais, a aceitações ou rejeições precipitadas, a avaliações apaixonadas que pouco contribuem para uma efetiva compreensão da obra do autor.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

O que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista. Pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Embora os resultados dessas pesquisas não tenham conduzido imediatamente à rejeição da perspectiva funcionalista – visto

que foram interpretados como indicadores de deficiências passageiras do sistema de ensino que poderiam ser superadas com maiores investimentos – contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Em segundo lugar, a mudança no olhar sobre a educação nos anos 60 está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa "geração enganada", como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968.

O que Bourdieu propõe nos anos 60, diante desse acúmulo de "anomalias" do paradigma funcionalista – para usar os termos de Kuhn – é uma verdadeira revolução científica. Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a

análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação.

É impressionante o sucesso alcançado pela Sociologia da Educação de Bourdieu. Passados quase quarenta anos da publicação de *Les héritiers* – primeira grande obra do autor dedicada à educação –, sua sociologia continua viva e inspirando novos trabalhos sobre os mais diversos aspectos do fenômeno educacional. Ela constitui, ainda hoje, se não o mais importante, certamente um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação.

O reconhecimento da força e do alcance da Sociologia da Educação de Bourdieu não pode nos impedir, no entanto, de constatar suas limitações. Um dos objetivos deste artigo é justamente o de contribuir para uma análise mais equilibrada da obra de Bourdieu. O primeiro passo nesse sentido é certamente o de sublinhar as contribuições do autor. Não se pode passar às críticas sem antes reconhecer os méritos. O passo seguinte, no entanto, consiste, justamente, em indicar certas limitações da teoria.

O artigo está dividido em duas partes principais. Na primeira serão consideradas as análises e reflexões de Bourdieu relacionadas ao tema da constituição diferenciada dos atores segundo sua origem social e familiar e as repercussões dessa formação diferenciada para suas atitudes e comportamentos escolares. Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

A segunda parte do artigo refere-se às teses de Bourdieu sobre a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais. A escola, na perspectiva dele, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura

universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

A herança familiar e suas implicações escolares

A especificidade da Sociologia da Educação de Bourdieu e a peculiaridade de sua discussão sobre a questão da herança cultural familiar tornam-se mais claras quando se consideram certas preocupações teóricas mais amplas que caracterizam o conjunto da obra do autor.

A sociologia de Bourdieu como um todo está marcada pela busca de superação de um dilema clássico do pensamento sociológico, aquele que se define pela oposição entre subjetivismo e objetivismo. Por um lado, Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual, ou seja, que se atêm de modo exclusivo ou preponderante ao universo das representações, preferências, escolhas e ações individuais. Essas abordagens, rotuladas por ele como subjetivistas, são criticadas não apenas por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas, sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

Se, por um lado, Bourdieu se afasta, então, do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza lingüística ou socioeconômica). Segundo ele, faltaria a essas abordagens uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação

individual. Reconhecer-se-ia as propriedades estruturantes da estrutura sem, no entanto, analisar os processos de estruturação, de operação da estrutura no interior das práticas sociais.

Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico.

Transpondo essa discussão teórica para o campo da Sociologia da Educação, é preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente

herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma "incorporada". Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada "cultura geral" – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.

Cabe, desde já, observar que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada[1]) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Vale ainda destacar a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros). Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso, dos pais professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, neste caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. O capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O beneficio escolar extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído.

A bagagem herdada por cada indivíduo não poderia ser entendida, no entanto, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza a partir de critérios definidos de modo idiossincrático. Como já foi dito, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu,

ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros. Assim, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar. Bourdieu (1998) observa, também, em terceiro lugar, que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados, variaria, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização ("inflação de títulos").

Bourdieu distingue freqüentemente três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites. O primeiro desses grupos, pobre em capital econômico e cultural, tenderia a investir de modo moderado no sistema de ensino. Esse investimento, relativamente baixo, se explicaria por várias razões. Em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar é dado

no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera (especialmente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho). Acrescenta-se a isso o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, como já foi dito anteriormente, da posse de recursos econômicos e sociais passíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos. No caso dessas famílias, nas quais esses recursos são reduzidos, tender-se-ia, naturalmente, a obter um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados. Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação dos filhos. A vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar.

Contrapondo-se às classes populares, as classes médias, ou pequena-burguesia, tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse comportamento se explicaria, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam um volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos. Para Bourdieu, no entanto, o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas pelas chances comparativamente superiores dos filhos dessas famílias alcançarem o sucesso escolar. Bourdieu observa que é necessário considerar, igualmente, as expectativas quanto ao futuro sustentadas por esses grupos sociais. Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as

condutas das classes médias poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social. Bourdieu destaca, como componentes desse esforço, o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural.

O ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos com passeios etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização da prole. Esse ascetismo se traduziria, ainda – em termos da forma de educar os filhos –, num "rigorismo ascético", numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos.[2]

O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade. As famílias de classe média, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as das classes populares e mesmo do que as das elites, a reduzir o número de filhos. Bourdieu observa que, de fato, as estatísticas comprovam que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas – quando se controla todas as outras variáveis – ao tamanho da família.

Finalmente, a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. As famílias das classes médias – particularmente aquelas originárias das camadas populares e que detêm, portanto, um limitado capital cultural – empreenderiam uma série de ações (compra de livros premiados, freqüência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural.

Embora, de um modo geral, possa se falar que a aspiração por ascensão social, que caracteriza as classes médias, conduz à tendência de se investir fortemente na escolarização dos filhos, não se pode esquecer que o grau em que isso ocorre dependeria do peso relativo dos capitais em cada uma das frações da classe média. As frações mais providas de capital econômico – ao contrário das que possuem quase que exclusivamente capital cultural – tenderiam a não conceder uma prioridade tão acentuada ao investimento escolar. É necessário observar, também, que a tendência maior ou menor ao investimento escolar estaria relacionada com a trajetória ascendente ou descendente da fração de classe média em questão. Os grupos ascendentes seriam os que depositariam maiores esperanças na escolarização de seus filhos.

Bourdieu se refere, finalmente, às elites econômicas e culturais. Esses grupos investiriam pesadamente na escola, porém, de uma forma bem mais descontraída – "laxista", como diria Bourdieu – do que as classes médias. Esse laxismo se deveria, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. As condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente. Em relação às elites, Bourdieu contrasta, de qualquer forma, as frações mais ricas em capital cultural com aquelas mais ricas em capital econômico. As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já as frações mais ricas em capital econômico tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico.

Essas análises de Bourdieu, centradas no conceito de classe social, têm sido criticadas por, pelo menos, duas razões principais. Em primeiro lugar, uma série de pesquisas tem acentuado que a categoria classe social não seria suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares segundo suas práticas escolares. Mesmo a divisão em frações de classe, utilizada largamente pelo próprio Bourdieu, seria por demais abrangente para captar certas diferenças entre as famílias. Assim, Percheron (1981), por exemplo, através de pesquisa realizada com famílias pertencentes às diversas classes sociais, conclui que certas atitudes em relação à educação dos filhos (valorização da submissão, do esforço ou da autonomia; rigorismo ou liberalismo educacional) variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas, sim, de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes. A autora destaca, especialmente, a trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, o meio rural ou urbano e a postura mais ou menos conservadora e religiosa de cada família. As diferenciações estabelecidas a partir desses critérios não poderiam ser reduzidas àquelas definidas a partir do critério de classe. Assim, por exemplo, as famílias em trajetória ascendente, com um nível educacional mais alto, que vivem no meio urbano e que são menos religiosas (ou menos conservadoras) tenderiam a adotar uma postura mais liberal na educação dos filhos, qualquer que

seja a categoria socioprofissional dos pais. Tenderíamos a ter, então, dentro de uma mesma classe ou fração de classe, famílias com um comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Inversamente, teríamos famílias de classe sociais diferentes que adotariam certas atitudes educacionais similares. O *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, portanto, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe.

Um segundo problema apontado pelos críticos na teoria das classes sociais de Bourdieu ou, mais amplamente, em sua teoria do espaço e das posições sociais diz respeito aos processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar. Esse *habitus* não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por "osmose", como dizia Bourdieu (1998). Lahire (1995) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores. Esse tipo de contato, no entanto, dada as dinâmicas internas de cada família, nem sempre ocorreria. Na mesma direção, Singly (1996) observa que a transmissão da herança cultural depende de um trabalho ativo realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem sucedido. Contrapondo-se à imagem do herdeiro que passivamente recebe uma bagagem familiar privilegiada, Singly observa que a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação a sua família.

No conjunto, essas críticas a Bourdieu realçam o fato de que o *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (Lahire, 1999; Charlot, 2000).

A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais

No prefácio de *A reprodução* (1992, p. 11), Bourdieu afirma que os vários capítulos desse livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o "das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes".

Esse princípio de inteligibilidade orienta, na verdade, o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. A escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, na perspectiva de Bourdieu, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu talvez se encontre na noção de arbitrário cultural. Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social.[3]

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da eqüidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

> para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Nessa perspectiva, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores. O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Dito de outra forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura

escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura "estrangeira".

Mais concretamente, Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar.[4]

O argumento central do sociólogo é, então, o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilegio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes.

O autor observa que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifestar-se-ia em relação tanto aos filhos das camadas dominantes quanto dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como "herdeiros". Suas disposições e aptidões culturais e lingüísticas pareceriam ser naturais, fazer parte de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

Bourdieu (1992, p. 52) ressalta que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

A reprodução e legitimação das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultariam apenas, no entanto, da falta de uma bagagem cultural apropriada para a recepção da mensagem escolar. Bourdieu procura demonstrar que a escola valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e lingüísticas, mas, também, um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber. O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, valorizaria e cobraria dos alunos essa segunda postura. Bourdieu observa que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer.

Essa naturalidade ou desenvoltura não seria reconhecida pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Cumpriria-se, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam exibir. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com

a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos exclusivamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam frutos da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas são indicadores de inteligência e talento natural. Em poucas palavras, a cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos oficialmente estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais.

Sinteticamente, é possível dizer que as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Para Bourdieu, essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do

currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural.[5] A transmissão dos conhecimentos seguiria o que Bourdieu chama de pedagogia do implícito, o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das classes dominantes apresentam. Finalmente, a avaliação dos professores iria muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes. Embora Bourdieu não tenha se aprofundado em nenhuma dessas áreas, não tendo, portanto, penetrado, propriamente dito, na "caixa preta" do estabelecimento de ensino, ele deixou, sem dúvida alguma, uma série de pistas que continuam a alimentar as discussões atuais.

Apesar dos seus méritos inegáveis, as reflexões de Bourdieu sobre a escola recebem também algumas críticas importantes. Mais uma vez, o problema central parece ser o modo como Bourdieu utiliza o conceito de classe social. A escola, sobretudo nos seus trabalhos produzidos até os anos 70, é apresentada como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, tudo seria organizado em benefício da perpetuação da dominação social. Contrapondo-se a essa perspectiva, uma série de autores tem acentuado, em primeiro lugar, que o conteúdo escolar não pode ser, globalmente, definido como sendo um arbitrário cultural dominante. Boa parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida. O fato de que os grupos socialmente dominantes dominam os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe. Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.

Um segundo aspecto diz respeito à diversidade interna do sistema de ensino. As escolas e os próprios professores, dentro delas, não seriam todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos

princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação etc. Não se pode desprezar o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos. Parece claro, por exemplo, que as várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos – organizando o ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social etc. – podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto-eliminação (desistência) dos alunos. Nos seus primeiros trabalhos, o próprio Bourdieu falava da possibilidade de uma "pedagogia racional", que ao invés de supor como dados os pré-requisitos necessários à decodificação da comunicação pedagógica (capital cultural e lingüístico), se esforçaria para transmiti-los metodicamente a quem não os recebeu na família. Esse otimismo pedagógico, no entanto, foi rapidamente abandonado. Prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável. As diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e, portanto, dificilmente poderiam ser transpostas. A ampliação do acesso (e mesmo do aproveitamento) das classes médias e populares à escola, por exemplo, seria acompanhado de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites, de tal forma que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a se manter, aproximadamente, as mesmas. De fato, quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social. Essas diferenças foram, em grande medida, negligenciadas por Bourdieu.

Considerações finais

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

As limitações dessa abordagem, no entanto, se revelam sempre que se busca a compreensão de casos particulares (famílias, indivíduos,

escolas e professores concretos). Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por analises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização.

Recebido em abril de 2002.
Aprovado em abril de 2002.

Notas

1. Ver Bourdieu, "Os três estados do capital cultural", 1998.
2. Bourdieu contrapõe o rigorismo ascético das frações ascendentes das classes médias ao rigorismo repressivo e conservador adotado pelas frações declinantes.
3. Bourdieu chama o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violência simbólica.
4. Bourdieu ressalta que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos ramos mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria porque os alunos das classes médias e populares que chegam a esse nível do sistema de ensino já teriam passado por um processo de "super-seleção", no qual teriam sobrevivido aqueles que menos se distanciavam da cultura escolar.
5. Assim, Bourdieu (1987) contrapõe, no caso do ensino superior francês, disciplinas "de talento", como o Francês e a Filosofia, que exigiriam certas habilidades "não escolares" (que só poderiam ser plenamente adquiridas fora da escola, ou seja, na família), sobretudo, uma elegância e uma destreza marcantes no uso da língua, à disciplinas "de trabalho", como a Geografia e o Desenho, que poderiam ser dominadas a partir de um esforço propriamente escolar.

Referências Bibliográficas

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

______. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

______. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1987.

______. *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

______. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999.

PERCHERON, Annick. "Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales". In: MARIET, F. (Org.), *L'enfant, la famille et l'école*, Paris: ESF, 1981.

SINGLY, F. de. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques*, Printemps, 1996, nª 35.